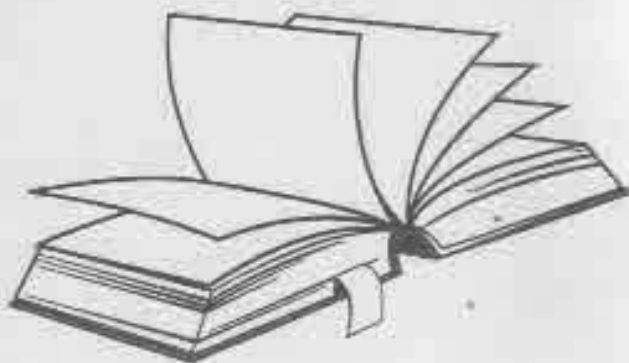




ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

№ 20 (231) ЖОВТЕНЬ
2011



ЗМІСТ

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

1.	Болдова Т. А. Новые технологии обучения в контексте межкультурных контактов.....	6
2.	Грищенко В. Д. Обучение межкультурной коммуникации в рамках изменения парадигмы образования.....	11
3.	Докучаєва В. В. Прогнозування саморозвитку інноваційної педагогічної системи з урахуванням стану системи та її оточення.....	18
4.	Єпіхіна М. А. Про поняття та терміни української етнопедагогіки.....	27
5.	Желанова В. В. Стан дослідженості проблеми контекстного навчання у психолого-педагогічній теорії.....	37
6.	Кузьменко В. В., Чумак Л. В. Педагогічні шляхи вирішення загальнотеоретичних проблем міжкультурної діалогічної взаємодії.....	53
7.	Лалак Н. В. Сучасні інноваційні підходи в управлінні освітою.....	63
8.	Лінійк О. О. Становлення та розвиток педагогіки співробітництва.....	69
9.	Новикова Г. П. О психологической концепции развития новой ценностно-ориентационной системы и этногенеза ценностных ориентаций личности.....	76
10.	Новікова О. В. Розвиток творчого мислення студентів в освітньому процесі.....	88
11.	Овчаренко О. В. Аксиологічний підхід до змісту освіти в багатоетнічній Україні: на шляху руйнування міфологем.....	99
12.	Отравенко О. В. Модернізація системи фізичного виховання учнівської молоді.....	107
13.	Плєтньов М. В. Процес глобалізації, освіта й мережа Інтернет.....	114
14.	Полежаев Д. В. Проектные технологии в образовании: ментальный подход.....	120
15.	Прокоф'єва М. Ю. Інноваційні технології як засіб інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів.....	125
16.	Теремов А. В. Интегрализм в познании как основа совершенствования общего образования.....	132
17.	Терских Л. А. Использование в образовании элементов эвристической педагогики в условиях инновационных процессов европейской интеграции.....	137
18.	Тулегенова А. Г. Новая образовательная парадигма как путь гуманизации высшего образования.....	141

1998. – № 2. – С. 41 – 43. 12. Стельмахович М. Г. Українська етнопедагогіка / М. Г. Стельмахович // Радянська школа. – 1989. – № 6. – С. 11 – 17.

Єпіхіна М. А. Про поняття та терміни української етнопедагогіки

У статті аналізуються різні підходи щодо сутності та змісту дефініцій "народна педагогіка" та "етнопедагогіка", розглядається теоретико-методологічне обґрунтування етнопедагогіки як самостійної галузі науково-педагогічного знання.

Ключові слова: етнопедагогіка, народна педагогіка, етнодидактика.

Епихина М. А. О понятиях и терминах украинской этнопедагогике.

В статье анализируются различные подходы относительно сущности и содержания дефиниций "народная педагогика" и "этнопедагогика", рассматривается теоретико-методологическое обоснование этнопедагогике как самостоятельной отрасли научно-педагогического знания.

Ключевые слова: этнопедагогика, народная педагогика, этнодидактика.

Yepikhina M. A. The concepts and terms of the Ukrainian ethnopedagogics.

The article analyzes different approaches to the nature and content of definitions of "national pedagogics" and "ethnopedagogics" is considered the theoretical methodological basis ethnopedagogics as an independent field of scientific and pedagogical knowledge.

Key words: National Pedagogics, ethnopedagogics, etnodidaktika.

УДК 378.091.33.013

В. В. Желанова

СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

У сучасний період модернізації вищої освіти в Україні все більшої ваги набувають практико-орієнтовані системи навчання. Одним із найбільш відомих серед них є контекстне навчання, у якому на основі знань науки й за допомогою всієї системи форм, методів та засобів навчання, як традиційних так і нових, моделюється предметний й професійний зміст майбутньої професійної діяльності.

Для більш ретельного розуміння сучасних проблем контекстного навчання вважаємо за необхідне розглянути його в ретроспективі, проаналізувати генезис становлення та виокремити певні наукові напрями в дослідженні зазначеного феномену. Саме історикографічний, науково-аналітичний та зіставно-порівняльний аналіз досліджень щодо проблеми контекстного навчання і є метою цієї статті.

Теорія та технологія контекстного навчання розробляється вже понад 30 років у Росії в науково-педагогічній школі А. Вербицького. Тільки під його керівництвом захищено майже 30 кандидатських та 8 докторських дисертацій з педагогіки та психології переважно з проблематики вищої та додаткової професійної освіти. На жаль, в Україні ця проблема тільки починає досліджуватися у працях Г. Барської, О. Ткаченко. Вивчення й аналіз досвіду науковців ближнього зарубіжжя дозволив виокремити певні напрями в дослідженні феномену контекстного навчання, а саме:

- визначення концептуальних положень і сутності контекстного навчання (А. Вербицький);
- дослідження особливостей реалізації компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутнього фахівця (А. Вербицький);
- дослідження використання ідей інтеграції в контекстному навчанні (О. Ларіонова, В. Тєнішева);
- обґрунтування реалізації діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна);
- дослідження провідних організаційних форм контекстного навчання (Е. Андрєєва, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова);
- з'ясування та обґрунтування педагогічних умов проєктування навчальних комп'ютерних комплексів контекстного навчання (О. Чурбанова);
- аналіз системи навчальної взаємодії та спілкування студентів у контекстному навчанні (Т. Ленсько);
- дослідження психологічних основ контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова);
- дослідження процесу формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова);
- дослідження різних аспектів реалізації контекстного підходу в галузі іноземної мовної освіти (О. Григоренко, Ю. Маслова, О. Самсонова, О. Трунова, К. Шапошніков);
- дослідження процесу впровадження контекстного підходу в систему фахової підготовки майбутніх учителів математики (О. Ларіонова, М. Макарченко);

— розкриття потенціалу контекстного навчання в системі підвищення кваліфікації та освіти дорослих (Н. Борисова, Н. Сахарова, А. Федорова);

— дослідження теорії контекстного навчання як концептуальної основи підвищення якості освіти в інших (непедагогічних) професійних галузях, а саме: при підготовці курсантів вищого авіаційного училища (Т. Сафонова); в процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін майбутніми фахівцями з економіки (Л. Сергеева); у системі фахової підготовки товароведів-експертів (О. Попова); у процесі професійної освіти майбутніх правознавців (Г. Барська); у професійній підготовці інженерів з радіоелектроніки (Т. Сорокіна); у процесі розвитку професійно значущих якостей майбутніх економістів-менеджерів (Г. Картьожнікова).

Розглянемо більш ретельно проблемне поле зазначених праць.

Отже, концепція контекстного навчання була обґрунтована в дослідженнях відомого російського науковця А. Вербицького. Її теоретичними джерелами є: узагальнення практичного досвіду інноваційного навчання; розуміння смислоутворювального впливу предметного та соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес й результат його навчальної діяльності; діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду.

Отже, концепція контекстного навчання представлена такими важомими положеннями.

Процес оволодіння професійною діяльністю повинен здійснюватися в межах якісної по цілям, змісту, формам, методам, засобам, умовам навчальної діяльності. Саме контекстне навчання спрямовано на подолання низки протиріч, що існують у традиційній моделі навчання, провідними серед яких є такі: 1) між розвиненою пізнавальною мотивацією, що передбачає навчальна діяльність та професійною мотивацією, що є необхідним атрибутом практичної діяльності; 2) між абстрактним характером предмету навчальної діяльності перш за все інформацією як знаковою системою і реальним предметом майбутньої професійної діяльності; 3) між розкиданістю знань за багатьма навчальними дисциплінами й необхідністю їх системного використання в майбутній професійній діяльності; 4) між опорою в традиційному навчанні, переважно, на процеси сприйняття, уваги, пам'яті й вимогами до особистості фахівця, перш за все, до його професійного мислення; 5) між індивідуальним характером навчальної роботи студента і колективним характером професійної діяльності; 6) між виконавською позицією студента в навчанні й ініціативною позицією фахівця (у предметному і соціальному відношенні) у професійній діяльності.

Провідна ідея контекстного навчання, на думку А. Вербицького, полягає у тому, що засвоєння теоретичних знань повинно накладатися на "канву" майбутньої професії. Для цього необхідно послідовно

моделювати в різноманітних формах навчальної діяльності студентів предметно-технологічні (предметний контекст) та соціальні (соціальний контекст) складові професійної діяльності. Отже, контекстним є навчання, у якому на мові наук й за допомогою всієї системи форм, методів й засобів навчання, традиційних й нових, у навчальній діяльності студентів послідовно моделюється предметний й соціальний зміст їх майбутньої професії. При цьому відтворення зазначених контекстів вносить у освітній процес низку нових моментів, а саме такі: просторово-часовий контекст минуле (взірці теорії та практики) – сучасне (навчальна діяльність) – майбутнє (професійна діяльність, що моделюється); системність та міжпредметність знання; можливості динамічного розгортання змісту навчання; сценарний план діяльності майбутніх фахівців у відповідності з технологією професії; знайомство з посадовими функціями, обов'язками та відповідальністю фахівця; рольова "інструментовка" професійних дій та вчинків; розуміння посадових та особистісних інтересів майбутніх фахівців.

Загальними принципами контекстного навчання є такі:

1) принцип психолого-педагогічного забезпечення особистісно-смислового включення студента в навчальну діяльність; 2) послідовне моделювання в навчальній діяльності цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців; 3) проблемність змісту навчання і процесу його розгортання в освітньому процесі 4) адекватність форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти; 5) провідна роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів між собою); 6) педагогічно обумовлене поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; 7) відкритість, тобто використання для досягнення конкретних цілей навчання і виховання в освітньому процесі контекстного типу будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів; 8) єдність навчання та виховання особистості професіонала; 9) урахування індивідуально-психологічних особливостей і кросскультурних (сімейних, національних, релігійних, географічних тощо) контекстів студентів [3].

Провідною тезою контекстного навчання є розмежування понять "інформація" та "знання". При цьому інформація розуміється як об'єктивно задана семіотична, знакова система, а знання – як перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне її відбиття людиною, що стало керівництвом до дії. На думку А. Вербицького, орієнтуючи студентів на заучування знаків або їх систем, без розуміння змісту (контексту), що міститься в них, неможливо сформулювати професійно спрямоване мислення й перетворити навчальну інформацію в знання, уміння, навички. Для того, щоб інформація стала знанням, студенту необхідно здійснити в своїй свідомості перехід від знака (інформації) до мислення, а від нього до дії та вчинку. Спираючись на наукові підходи таких відомих психологів як А. Матюшкин,

С. Рубінштейн, у яких розкривається положення, що одиницею мислення є проблема, а не задача, що мислення народжується саме в проблемній ситуації, А. Вербицький доводить, що саме проблемна ситуація у всій її предметній та соціальній різноманітності й суперечності є провідною одиницею змісту контекстного навчання.

У контекстному навчанні виокремлюються три базові форми діяльності студентів і безліч проміжних, перехідних від однієї базової форми до іншої. При цьому до базових форм відносяться навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, навчально-професійна діяльність.

Провідними персвадами контекстного навчання є такі:

- студент із самого початку знаходиться в діяльній позиції, оскільки навчальні предмети представлені не як сукупність відомостей, наукової інформації, а як предмет діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної);

- знання засвоюються в контексті аналізу та розв'язання студентами модельованих професійних ситуацій, що стимулює розвиток пізнавальної і професійної мотивації, формування особистісного смислу навчання;

- використовується поєднання індивідуальних і колективних форм роботи студентів, що дозволяє кожному ділитися своїм інтелектуальним і особистісним потенціалом з іншими;

- студент накопичує досвід використання навчальної інформації як засобу регуляції своєї діяльності, що забезпечує її перетворення в особистісні смисли в професійній компетентності;

- логічним центром педагогічного процесу стає особистість та індивідуальність майбутнього фахівця, що і складає реальну "гуманізацію освіти";

- у контекстному навчанні в модельній формі відбивається суть процесів, що відбуваються в науці, на виробництві і в суспільстві й тим самим вирішується проблема інтеграції навчальної, наукової і професійної діяльності студентів;

- з об'єкту педагогічного впливу студент перетворюється на суб'єкт пізнавальної, майбутньої професійної і соціокультурної діяльності [1].

У своїх дослідженнях А. Вербицький також обґрунтовує сутність контекстно-компетентнісного підходу як плідного синтезу принципів контекстного навчання та компетентнісного підходу.

Дані положення теорії та технології контекстного навчання А. Вербицького отримали подальшого розвитку в дослідженнях представників його науково-педагогічної школи [2].

Так в дослідженнях О. Ларіонової та В. Тенішевої розкрито інтегративні можливості контекстного навчання. При цьому О. Ларіонова доводить, що контекстне навчання інтегрує в собі провідні ідеї та положення особистісно-центрованого та компетентнісного підходів.

Автор пропонує класифікаційну структуру компетенцій майбутнього вчителя й спираючись на неї розробляє й реалізує дві базові моделі, а саме: прогностичну компетентнісну модель, що пов'язує групи компетенцій учителя та основні складові його професійної сфери, а також модель системного проектування технологій контекстного навчання, що забезпечують формування особистісних та соціально-професійних компетентностей майбутнього фахівця. О. Ларіонова уводить у науковий обіг поняття "методичні компоненти контекстного навчання" [3].

Деяко інший підхід до ідей інтеграції в контекстному навчанні ми спостерігаємо в дослідженні В. Тенішевої. Вона обґрунтовує інтеграційно-контекстну модель формування професійної компетенції фахівця. Концептуальною основою цієї моделі є контекстне навчання, що містить як навчально-пізнавальну, так й майбутню професійну діяльність студента. При цьому їх об'єднує іншомовна компонента. Особливе місце в зазначеній моделі займає формування предметних та міждисциплінарних компетенцій. Такі компетенції розглядаються автором як складне багатоконпонентне соціально-професійне утворення, цілісність іншомовних і професійно-предметних знань, умінь і навичок фахівця, його професійних мотивів і емоційно-вольових якостей, сформованих у результаті досвіду оперативного вирішення завдань у контексті і логіці готовності до технологічних процесів професійної праці в ситуаціях іншомовного спілкування [4].

І. Тіханкіна в своєму дослідженні обґрунтовує особливості реалізації теорії діяльності та діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні.

Провідною одиницею діяльності студента в контекстному навчанні є вчинок, за допомогою якого майбутній фахівець не тільки виконує предметні дії у відповідності з професійними вимогами і нормами, але й отримує моральний досвід, оскільки діє відповідно до норм, що прийняті у даному суспільстві і в даному професійному співтоваристві. Тим самим вирішується проблема єдності навчання і виховання. Тобто вчинок інтегрує предметно-технологічний та соціально-моральний зміст діяльності. Автор вважає, що саме в контекстному навчанні створюються умови для породження вчинків у сумісній діяльності та спілкуванні студентів як суб'єктів освітнього процесу та професійно-особистісного розвитку [5].

Низка досліджень спрямована на розкриття провідних організаційних форм контекстного навчання (Е. Андрєва, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Так, методика системного вибору форм і методів навчання з опорою на теорію контекстного навчання розроблена Н. Борисовою. Вона обґрунтовує доцільність вибору форм і методів навчання контекстного типу на основі кваліфікаційної характеристики фахівця, навчально-тематичного плану і

класифікації методів і форм активного навчання. При цьому перші два визначають цілі, зміст навчання і рівень вимог до учня, а критерії класифікації методів і форм активного навчання служать орієнтиром при виборі конкретних форм і методів навчання [6].

К. Гамбург доводить доцільність впровадження віртуальних стендових лабораторних робіт як іновативної форми контекстного навчання в межах якої за допомогою певного дидактичного комплексу формуються соціально-професійні компетентності майбутнього фахівця. Зазначений дидактичний комплекс представлений такими умовами, як наочність навчання, використання аналогів сучасних складних виробництва і моделювання управління реальними виробничими ситуаціями, визначення віртуальній реальності, побудованою з урахуванням пізнавальних можливостей студентів, формування команд проекту із студентів старших курсів. Автор уводить у науковий обіг і обґрунтовує поняття "віртуальні стендові лабораторні роботи (ВСЛР)" як іновативної форми контекстного навчання, в процесі якої на реальному обладнанні в інформаційному просторі та в режимі живого спілкування ("on-line") організовується власне навчальна, квазіпрофесійна та навчально-професійна діяльність студентів [7]. Ряд досліджень щодо проблематики контекстного навчання присвячений розгляду його психологічних аспектів. Так у дослідженнях Н. Жукової розглянуто психологічні механізми контекстного навчання й обґрунтовано положення, що саме антиципація і рефлексія є провідними серед них. При цьому автор, спираючись на дослідження Б. Ломова, Є. Суркова, Семенова, С. Степанова розуміє антиципацію як здібність діяти й приймати рішення з певним просторо-часовим випередженням стосовно майбутніх подій, що очікуються, а рефлексію – як здібність особистості до самоаналізу, усвідомлення та переусвідомлення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом. Н. Жукова обґрунтовує інтегральну цілісність рефлексивно-антиципаційних процесів як єдиного механізму регуляції мислення в контекстному навчанні, оскільки в ньому представлені як параметри минулого (знання та досвід студента), так і майбутнього, що задається предметним та соціальним контекстом майбутньої професійної діяльності, тобто реалізується просторо-часовий контекст життя та діяльності людини "минуле – сучасне – майбутнє" [8].

У дослідженнях Н. Бакшаєвої розглянуто формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця й обґрунтовано положення, що у контекстному типі вузівського навчання розвиток пізнавальних та професійних мотивів виступає центральною ланкою всього процесу розвитку особистості майбутнього фахівця. Н. Бакшаєва висунула теоретичне положення щодо мотиваційного синдрому як системи мотиваційних проявів особистості (власне мотивів, цілей, цінностей, інтересів, бажань, прагнень та ін.) і процесу їх взаємодії в ході трансформації пізнавальних і професійних мотивів студентів педагогічного вузу в контекстному навчанні. Автор

експериментально доводить, що вагомими, відносно незалежними складовими мотиваційного синдрому є пізнавальні та професійні мотиви, а також соціальні мотиви. Пізнавальний мотиваційний синдром і професійний мотиваційний синдром проявляються і формуються в навчальній діяльності суб'єкта, з одного боку, як відносно незалежні системи мотивів, а з іншого – як взаємопов'язані в своєму розвитку складові загального мотиваційного синдрому. У процесі контекстного навчання пізнавальні і професійні мотиви студентів виявляють тенденцію взаємообумовленого розвитку та трансформації [9].

Контекстний підхід знаходить свою реалізацію у ряді досліджень щодо навчання іноземній мові. Так, дослідження, виконане Ю. Масловою, присвячено проблемам підготовки вчителя іноземної мови, здатного проектувати розвивальне соціально-культурне середовище. У роботі показано, що в змісті освіти для успішного виконання вчителем іноземної мови основних функцій мають бути представлені лінгвістичний, соціокультурний і психологічний компоненти його майбутньої професійної діяльності. При цьому основною одиницею змісту контекстного навчання іноземній мові виступає соціальна проблемна ситуація, що надає навчальному матеріалу цілісність, системність і особистісний сенс і вимагає від студента продуктивного мислення для її розв'язання. Таким чином, акцент у діяльності студента зміщується з навчальної інформації на ситуацію "практичної дії", а навчальна інформація стає орієнтовною основою професійного знання. Ю. В. Маслова прийшла до висновку, що продуктивний розвиток професійно значущих іноземних умінь і навичок може бути забезпечено при використанні технологій контекстного навчання, за допомогою яких моделюється предметний, соціальний і психологічний зміст професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови [10].

У дослідженнях О. Ларіонової, М. Макаренка, О. Тумашевої розкрито специфіку процесу впровадження контекстного підходу в систему фахової підготовки майбутніх учителів математики. Так у роботі М. Макаренка розроблена модель контекстного навчання майбутніх учителів математики в процесі їх методичної підготовки і концепція її реалізації, яка полягає у створенні таких зовнішніх контекстів і психолого-педагогічних умов, які призводять до формування внутрішнього професійного контексту. При цьому професійний контекст майбутнього вчителя математики розуміється як сукупність особистісно значущих контекстів професійної спрямованості, а його структура представлена навчально-математичним, методико-математичним, логіко-математичним та історико-математичним зовнішніми контекстами методико-математичної спрямованості. Автор уводить у науковий обіг та обґрунтовує поняття "контекст навчального матеріалу з математики", "контекстуальний аналіз навчального матеріалу з математики", "професійний контекст майбутнього учителя математики", а також

пропонує принципи "контекстного навчання" і загальні принципи виховання.

У межах цієї дослідження щодо впровадження роботи з контекстними системами підвищення якості освіти в інших країнах.

Ця робота є результатом дослідження в психології.

Автор

Борисова Н. В.

Борисова Н. В.

Борисова Н. В.

пропонує принципи "сміслового пізнання контексту", що доповнюють загальні принципи контекстного навчання [11].

У межах цієї статті ми розглянули лише найбільш вагомі дослідження щодо проблеми контекстного навчання. Поза нашою увагою залишились роботи, що розкривають потенціал контекстного навчання в системі підвищення кваліфікації та освіти дорослих, а також дослідження теорії контекстного навчання як концептуальної основи підвищення якості освіти в інших (непедагогічних) професійних галузях.

Повну історіографію дослідження проблеми контекстного навчання в психолого-педагогічній теорії ми надали в таблиці.

Автор	Тема дослідження ¹	Рік	Проблемне поле
Борисова Н. В.	Педагогические особенности и внедрение системы активных методов обучения в институте повышения квалификации	1987	вибір форм контекстного навчання на основі кваліфікаційної характеристики фахівця та класифікації методів та форм активного навчання
Вербицкий А. А.	Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе	1991	контекстне навчання, протиріччя та принципи контекстного навчання, базові форми діяльності студентів, переваги контекстного навчання, контекстно-компетентнісний підхід
Зинченко Т. М.	Интеграция эмоционального и делового компонентов учебного взаимодействия студентов в контекстом	1993	співвідношення емоційного та ділового компонентів діадної та групової взаємодії студентів у контекстному навчанні

¹ Тема подана мовою оригіналу

	обучении		
Ларіонова О. Г.	Формы и методы контекстного обучения в цикле естественнонаучных дисциплин (на примере курса высшей математики в техническом вузе):	1995	дидактична гра як форма контекстного навчання в технічному вуз, комп'ютерні технології контекстного навчання, реалізація ігрового підходу в комп'ютерних програмах для студентів
Бакшаєва Н. А.	Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педвуза в контекстной обучении	1997	мотиваційний синдром, взаємообумовленість та трансформація пізнавальних та професійних мотивів
Тиханкіна И. А.	Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении	1998	реалізація діяльнісного підходу в контекстному навчанні, вплив як одиниця аналізу діяльності суб'єкта в контекстному навчанні
Андреева Е. В.	Принцип двуплановости в деловой игре как форме контекстного обучения	1999	принцип двоплановості в діловій грі, єдність імітаційної та ігрової моделей
Жукова Н. В.	Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении	2000	інтегральна цілісність рефлексивно-антиципаційних процесів як єдиного механізму регуляції мислення в контекстному навчанні

Маслова Ю. В.	Содержание и формы иноязычной речевой деятельности студентов педвуза в контекстном обучении (На материале английского языка)	2001	інтеграція в змісті освіти майбутнього вчителя іноземної мови, лінгвістичного, соціокультурного та психологічного компонентів майбутньої професійної діяльності
Григоренко О. А.	Контекстная модель профессионально направленного обучения: На материале иностранного языка в военном вузе	2001	контекстна модель навчання майбутніх інженерів професійно спрямованій іноземній мові
Тумашева О. В.	Профессиональный контекст математической подготовки будущих учителей математики в педвузе	2004	концепція професійного контексту математичної підготовки майбутнього вчителя математики в педвузі, види професійного контексту, дидактичні функції, методика реалізації професійного контексту в проєкті фахової підготовки
Чурбанова О. В.	Педагогические условия проектирования учебных компьютерных комплексов контекстного обучения	2004	навчальний комп'ютерний комплекс контекстного навчання як інтегрована сукупність науково-педагогічного, навчально-методичного, програмового й

			технічного забезпечення, спрямованих на створення універсального моделюючого освітнього середовища
Дубовицька Т. Д.	Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход	2004	динаміка пізнавальної діяльності в контекстному навчанні, соціально-педагогічний контекст у підготовці вчителя, модель розвитку самоактуалізованої особистості вчителя: контекстний підхід
Картьожнікова Г. М.	Контекстный подход к обучению математике как средство развития профессионально значимых качеств будущих экономистов-менеджеров	2005	структурно-функційна схема та методика процесу навчання математиці майбутніх економістів-менеджерів на основі контекстного підходу
Гамбург К. С.	Виртуальные стендовые лабораторные работы как инновационная форма контекстного обучения	2006	впровадження віртуальних стендових лабораторних робіт як форми контекстного навчання, дидактичний комплекс формування соціально-професійної компетентності майбутнього фахівця
Шапошніков К. В.	Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности	2006	модель процесу формування професійної компетентності майбутніх лінгвістів

	будущих лингвистов и переводчиков		перекладачів
Самсонова А. Б.	Влияние контекстной деловой игры на мотивацию иноязычного профессионального общения	2006	ігрове моделювання та ділова гра в навчанні іншомовному спілкуванню, можливості контекстного навчання в розвитку пізнавальної та професійної мотивації вивчення іноземної мови студентів вузів
Жукова Н. В.	Контексты становления личной структуры субъекта познания	2006	контекстне навчання в новій освітній парадигмі, „зовнішній” та „внутрішній” кроскультурний контекст в освіті суб'єкта
Ларионова О. Г.	Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (на мат. подгот. учителя математики)	2007	інтеграція особистісно-центрованого та компетентнісного підходів, класифікаційна структура компетенцій майбутнього вчителя, прогностична компетентнісна модель, модель системного програмування технології контекстного навчання
Сорокина Л. А.	Реализация контекстного подхода в процессе обучения общеобразователь	2007	модель професії як сукупності техніки та технології праці, соціально-психологічного

	ням дисциплінам студентів вуза: на прикладі економічних спеціальностей		контексту, а також етичних, екологічних та естетичних аспектів професії
Сафонова Т. В.	Метеорологическая подготовка курсантов высшего авиационного училища: контекстный подход	2007	реалізація контекстного підходу в метеорологічній підготовці курсантів вищого авіаційного училища; структура і функції метеорологічної готовності курсантів, поняття „контекстна метеорологічна підготовка”
Верхова Ю. Л.	Формирование личностной и профессиональной направленности студентов в контекстном обучении	2007	ціннісно-смишова рефлексія (актуалізація особистісних смислів освіти та професії), цільова структура майбутньої професійної діяльності
Теніщева В. Ф.	Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетентности	2008	інтеграційно-контекстна модель формування професійної компетенції фахівця, формування предметних та міждисциплінарних компетенцій
Попова О. М.	Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях контекстного обучения в вузе: на примере подготовки	2009	контекстне навчання як смислоутворюючий чинник формування професійної компетентності майбутніх фахівців,

	товароведов- експертів		
Макарченко М. Г.	Модель контекстного обучения будущих учителей математики в процессе их методической подготовки	2009	професійний контекст майбутнього вчителя математики як єдність навчально- методичного, методико- математичного логіко-математичного та історико- математичного зовнішнього контекстів, модель контекстного навчання майбутніх учителів математики

Подальшу розробку зазначена проблема отримала в нашому дослідженні процесу реалізації контекстного навчання в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Література:

1. Вербицкий А. А. Категория "контекст" в психологии и педагогике : монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашиников. – М. : Логос, 2010. – 300 с.
2. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 43.
3. Лариопова О. Г. Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (на материале подготовки учителя математики) : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук / О. Г. Лариопова. – М., 2007. – 46 с.
4. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетентности : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 48 с.
5. Тиханкина И. А. Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук / И. А. Тиханкина. – М., 1998. – 18 с.
6. Борисова Н. В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации : дисс. ... канд. пед. наук / Н. В. Борисова. – М., 1987. – 232 с.
7. Гамбург К. С. Виртуальные лабораторные работы как инновационная форма контекстного обучения : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук / К. С. Гамбург. – М., 2006. – 24 с.
8. Жукова Н. В. Контексты личностной культуры субъекта познания : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра психол. наук / Н. В. Жукова. – М., 2006. –

- 46 с. 9. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов : учеб. пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2006. – 184 с. 10. Маслова Ю. В. Содержание и формы иноязычной речевой деятельности студентов педвузов в контекстном обучении (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Маслова. – Липецк, 2000. – 181 с. 11. Макаrenchенко М. Г. Модель контекстного обучения будущих учителей математики в процессе их методической подготовки : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук / М. Г. Макаrenchенко. – СПб., 2009. 45 с.

Желанова В. В. Стан дослідженості проблеми контекстного навчання у психолого-педагогічній теорії.

У представленій статті розглянуто провідні наукові напрями в дослідження феномену "контекстне навчання", а також проблемне поле досліджень щодо зазначеної проблеми. У статті подана історіографія дослідженості проблеми контекстного навчання у психолого-педагогічній теорії.

Ключові слова: наукові напрями дослідження проблеми контекстного навчання, протиріччя, принципи контекстного навчання, базові форми діяльності студентів, переваги контекстного навчання, контекстно-компетентнісний підхід, інтеграційно-контекстний підхід, рефлексивно-антиципаційні процеси, мотиваційний синдром.

Желанова В. В. Состояние исследования проблемы контекстного обучения в психолого-педагогической теории.

В представленной статье рассмотрены ведущие научные направления исследования феномена "контекстное обучение", а также проблемное поле исследований относительно данной проблемы. В статье подана историография исследования проблемы контекстного обучения в психолого-педагогической теории.

Ключевые слова: научные направления исследования проблемы контекстного обучения, противоречия, принципы контекстного обучения, базовые формы деятельности студентов, преимущества контекстного обучения, контекстно-компетентностный подход, интеграционно-контекстный подход, рефлексивно-антиципационный процесс, мотивационный синдром.

Zhelanova V. V. The state investigation the problem of context training in psychological and pedagogical theory.

In the presented article leading scientific directions are considered in research the phenomenon "context studies" and also problem field of researches in relation to the noted problem. In the article historiography of investigationalness of problem of context studies is given in a psikhologo-pedagogical theory.

Key words: scientific directions of research of problem of context studies, contradictions, principles of context studies, base forms of activity of students, advantages of context studies, context-kompetention approach, integration context approach, reflektion-anticipaciyni processes, motivational syndrome.

УДК 37.03

В. В. Кузьменко, Л. В. Чумак

ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНИХ ПРОБЛЕМ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Зміни геополітичної ситуації в світі наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. зумовлюють необхідність засвоєння загальнолюдських цінностей, змушують світове товариство розв'язувати гостру проблему гармонійного існування представників різних культур, етносів та конфесій у спільному просторі не лише для подальшого розвитку людської цивілізації, а й для виживання людства. Не є виключенням і Україна.

Актуальність питання полікультурного виховання в нашій країні посилюється посиленням демографічного руху, викликаного економічною нестабільністю та масовою міграцією представників різних національностей; поживленням процесів національно-культурного самовизначення народів, що проживають в Україні; хвилею гострої національної кризи, котра впливає на свідомість, почуття, характер кожної окремої людини. За відсутності національних прагнень починають виникати екстремістські, демагогічні ідеї, котрі перетворюють природні жадання самоствердження, самовизначення на агресивну позицію з тенденцією до самоізоляції та невизнання інших.

Реальність сьогодення вимагає полікультурної вихованості особисто детермінованої людини. Реагуючи на зміни цлей освіти, педагогічна наука підтримує розробку й перспективи гуманістичної парадигми освіти.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується пошуком шляхів вирішення загальнотеоретичних проблем міжкультурної діалогічної взаємодії людей, тобто основних шляхів рішення проблем полікультурного виховання і світи в контексті педагогічних підходів до розвитку особистості, які привертають увагу педагогів США, Західної Європи, країн ЄС. Світова педагогічна думка вважає полікультурну освіту і виховання виходом із кризи міжетнічних відносин.

Прогресивні педагогічні кола Європи, США та Канади опікуються проблемами полікультурної освіти і виховання, вивчаються вже кілька